

MODELO DIDÁTICO COMO UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ESCRITA DO GÊNERO RELATO PESSOAL

*DIDATIC MODEL AS A TOOL FOR TEACHING OF WRITING OF FIRST-PERSON ACCOUNT
GENRE*

Marta Aparecida Broietti Henrique*

Neuraci Rocha Vidal Amorim**

Resumo: Este artigo apresenta a elaboração e a validade de um modelo didático, uma ferramenta ou dispositivo de ensino, para identificar as propriedades de um gênero, neste caso, o relato pessoal, bem como verificar quais das características desse gênero devem ser mobilizadas para desenvolver as capacidades de linguagem durante as práticas de produção escrita em ambiente escolar. O estudo, fundamentado na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2013, 2017) e nos pressupostos teórico-metodológicos do grupo da Didática de Línguas de Genebra (DOLZ E SCHNEUWLLY, 2004; DE PIETRO E SCHNEUWLLY, 2014), mostra as etapas de construção da ferramenta, cuja função é evidenciar que propriedades devem ser privilegiadas em atividades que visam ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de práticas de escrita partindo da concepção de gênero. As análises apontam para as principais propriedades dos exemplares, considerando contexto de produção (aspectos objetivos, sociais e socio-subjetivos), infraestrutura (tipos de discurso, sequência, plano global) e mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão) e enunciativos do gênero (vozes, modalização, seleção lexical e sintática). Por fim, o trabalho demonstra que o modelo didático favorece o reconhecimento das propriedades que ajudam a compreender a configuração do relato pessoal e suas dimensões ensináveis.

Palavras-chave: Ferramenta para o ensino de práticas de escrita. Modelo didático. Gênero relato pessoal

Abstract: This paper presents the elaboration and validity of a didactic model, a teaching tool or device, to identify the properties of a genre, in this case, first-personal account, as well as to verify which of the characteristics of this genre should be mobilized to develop the language skills during writing practice in a school environment. The study, based on the perspective of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2013, 2017) and the theoretical and methodological assumptions of the Geneva Language Teaching group (DOLZ; SCHNEUWLLY, 2004, DE PIETRO AND SCHNEUWLLY, 2014), shows the construction stages of the tool, whose function is to highlight which properties should be privileged in activities that aim at the development of the teaching-learning process of writing practices from the conception of genre. The analysis points to the main properties of the examples, considering the production context (objective, social and socio-subjective aspects), infrastructure (types of discourse, sequence, global plan), textural mechanisms (nominal cohesion, verbal and connection) and enunciative

* Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP-IBILCE e professora da Faculdade de Presidente Prudente. (broietti@uol.com.br)

** Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, professora da Faculdade Futura e da rede de ensino municipal de Votuporanga. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. (neuramorim@gmail.com)

mechanisms of the genre (voices, modalization, lexical and syntactic selection). Finally, the work demonstrates that the didactic model favors the recognition of properties that help to understand the configuration of the first-personal account and its teachable dimensions.

Keywords: Tool for teaching of writing practices. Didactic model. First-personal account genre.

Introdução

Neste artigo, mostramos as etapas de construção de uma ferramenta de ensino para o desenvolvimento das práticas de produção escrita: o modelo didático. Defendemos que a aprendizagem por meio dos gêneros possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades fundamentais às interações nas diferentes atividades comunicativas, permitindo ao agente produtor adequação à situação de linguagem.

A ideia é que o domínio de um gênero não está ligado apenas a ele próprio, mas à contínua aprendizagem, isto é, a apropriação de um gênero vai propiciar o domínio de outros e assim sucessivamente, melhorando, com isso, o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLLY, 2004).

Ressaltamos, contudo, que a questão a ser discutida não é necessariamente a existência de “um modelo” do gênero a ser seguido, mas sim a elaboração de uma ferramenta que auxilia o professor (ou elaborador de material ou atividades didáticas) a identificar as propriedades de um gênero a partir de uma análise com base em textos empíricos.

O modelo didático (MD) consiste em uma sistematização das características de um gênero de texto cuja elaboração precede à construção de uma sequência didática (SD). A função do MD é justamente favorecer a quem elabora uma SD reconhecimento dos parâmetros de linguagem do gênero para que eles possam ser ensinados durante o trabalho de prática de linguagem na escola (DOLZ e SCHNEUWLLY, 2004; DE PIETRO e SCHNEUWLLY, 2014). Para exemplificar a validade da ferramenta, apresentamos o processo de elaboração de um modelo didático para o relato pessoal, uma vez que é um gênero solicitado em materiais didáticos e documentos de prescrição escolar.

Este trabalho está alicerçado no aporte teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2013, 2017), em especial, na sua vertente ligada ao Grupo da Didática de Línguas de Genebra (DOLZ e SCHNEUWLLY, 2004; DE PIETRO e SCHNEUWLLY, 2014).

O grupo genebrino considera que o modelo didático consiste em uma ferramenta de ensino que possibilita a verificação das características do gênero. Trata-se de uma forma de sistematizar as propriedades marcantes de um gênero a fim de orientar a construção de sequências didáticas. Somamos a isso, o fato de o modelo didático servir para o reconhecimento das variações encontradas nos diferentes exemplares de um gênero. Assim, a ferramenta não pode ser vista como algo estático, rígido ou mecânico, já que, além das propriedades recorrentes, também permite levantar possíveis transformações sofridas por um gênero enquanto produzido por meio de uma prática histórica.

Neste trabalho, especificamente, buscamos contribuir para o levantamento das características do relato pessoal, um gênero frequente nos materiais didáticos, e também demonstrar como pode ser construída a própria ferramenta.

Para apresentar nossa proposta, organizamos este trabalho em duas partes: em um primeiro momento, há uma síntese dos pressupostos teóricos que norteiam nossas concepções, escolhas e análises. Depois disso, identificamos as etapas de construção de um modelo didático e uma síntese sobre as características reconhecidas pelo dispositivo. Em seguida, exemplificamos como as etapas de construção do modelo didático ajudam na caracterização de um gênero, especificamente aqui o relato pessoal, para que ele se torne objeto de ensino-aprendizagem.

A linguagem como recurso mediador das condutas humanas

Este estudo parte da concepção de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano que, por sua vez, ocorre pela mediação de processos semióticos. A linguagem, formada pelas “práticas languageiras situadas”, comporta o “agir languageiro”¹ que se realiza em textos a partir da exploração de recursos de uma língua natural. Isso significa que as condutas humanas são organizadas e mediatizadas pela linguagem (BRONCKART, 2008).

Em uma visão vigotskiana, o desenvolvimento humano ocorre por um processo histórico e social de cooperação entre os sujeitos, possibilitado pelo uso de “instrumentos semióticos”, entre os quais está a linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem ocupa um papel essencial na mediação das atividades realizadas pelos sujeitos, ela dá significados às ações humanas.

Devido a esse fato, a conduta humana é constituída não apenas pelos aspectos do meio físico, mas sobretudo pela relação com outros seres humanos cujas organizações se dispõem pelas

¹ O agir languageiro também chamado de atividade discursiva por alguns teóricos.

“atividades coletivas complexas” (BRONCKART, 2008, p.112). As atividades verbais estão ligadas a essas atividades gerais dos indivíduos que se ancoram às vivências a partir de contextos físicos e sociais.

Essa forma de compreender a linguagem nos leva a considerar que os seres humanos compartilham “avaliações sociais” para realizar atividades coletivas mediadas pela linguagem. Sendo assim, o ISD toma como tese principal que “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (negrito do autor) (BRONCKART, 1999, p. 42).

Nesse sentido, a linguagem é compreendida como um processo de vivacidade e criatividade, que remete a duas implicações: primeiramente, ela produz sentidos e é constituída por “unidades representativas do pensamento humano”; e segundo, trata-se de fenômeno “semiótico” que ocorre em um ambiente social. Ela não é apenas um modo de expressão, mas é, sobretudo, um “instrumento” que institui e organiza os processos de pensamento humano que podem ser acessados pela consciência (BRONCKART, 2006, p. 122).

Decorrente dessa relação, Bronckart (2008), incorporando as ideias de Habermas, defende que as ações comunicativas do indivíduo estão atreladas ao estabelecimento de regras que são acordadas em contextos das atividades cuja função é gerar valores e normas para regular as interações sociais dos diferentes grupos. As formas concretas das atividades humanas são denominadas de “formações sociais” que, devido aos diversos contextos (físico, histórico, econômico), são sempre palco de relações que podem ser altamente “conflituosas”. Dessa forma, os textos, enquanto realidades empíricas das atividades de linguagem, comportam propriedades que mantêm uma relação de dependência com as situações de interação e com as atividades gerais que representam o contexto histórico-social ao qual sua produção verbal se associa.

Para complementar essa ideia, Bronckart (2006, p.246), baseado em Vigotski e Habermas, afirma que o ser humano estabelece a organização e a regulação das suas “atividades coletivas com um agir comunicacional semiotizado, isto é, com um agir que explora signos” (BRONCKART, 2006, p.246). Esse agir comunicativo corresponde à relação entre as representações negociadas que os signos manifestam nos contextos sociais em que eles ocorrem.

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos e socialização nos quais se cria (HABERMAS, 2013, p.166, *itálicos do original*).

Habermas postula que as atividades humanas estão ligadas a várias “representações coletivas” que, por sua vez, se organizam em três sistemas conhecidos como “mundos (‘formais’

ou ‘representados’): o *mundo objetivo* (conhecimento que o indivíduo tem do mundo físico, universo material), o *mundo social* (conhecimento que o indivíduo tem do mundo das regras coletivas, da organização de tarefas dos indivíduos em situação social) e, por fim, o *mundo subjetivo* (conhecimento que o indivíduo tem do mundo organizado entre os valores singulares e privados e aquilo que é “objeto de processos ‘públicos’ de conhecimento”) (BRONCKART, 2008, p.22).

O agir está, portanto, na relação entre esses três diferentes mundos que formam os “sistemas de coordenadas formais”. Essa perspectiva evidencia que um agir é efetuado a partir dos diversos “sistemas de determinações, que podem estar em conflito e não em uma trajetória retilínea determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade do agente” (BRONCKART, 2008, p.23). O confronto entre esses três mundos forma o chamado “agir praxiológico”. Os “mundos formais” estão em confronto direto com o chamado “mundo vivido”, que constitui certas “dimensões do estado de um agente no momento em que se engaja em um agir comunicativo e/ou em um agir praxiológico” (BRONCKART, 2008, p.28). Nesse cenário, o agir comunicativo, compreendido como uma prática languageira, é responsável pelo estabelecimento de “acordo” para as diferentes maneiras de atividades sociais. Somente é possível analisar o agir por meio das representações constituídas no agir verbal, ou seja, nos textos produzidos pelos sujeitos (BRONCKART, 2006).

Bronckart (2008), buscando ampliar e associar a teoria de Habermas, Vigotski e Saussure, explica que o agir comunicativo se configura no confronto entre os sistemas dos mundos formais e o mundo vivido. Ainda para o autor, os signos de uma língua, mobilizados no agir comunicativo, são estabilizados para permitir a interação, mas não são imutáveis, haja vista as mudanças que sofrem no decorrer do tempo.

Esses signos, por sua vez, são sistematizados em “textos”, enquanto realizações que se manifestam em diferentes modalidades configuradas e reconhecidas socialmente: em gêneros textuais (BRONCKART, 2008). O texto, nessa visão, consiste em

toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro (BRONCKART, 2008, p.87).

Os gêneros textuais, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, são considerados como “modelos” que servem à produção textual. Por isso, sua abrangência é social. Os agentes verbais se apropriam de características linguísticas que configuram esses “modelos” no processo de interação (emissor-destinatário). O que nos faz considerar o texto como produto das escolhas individuais do agente verbal e o gênero como modo coletivo de utilizar recursos linguísticos em situação de interação verbal.

Contudo, essas escolhas particulares não estão desconectadas das situações do contexto em que ocorrem. Os gêneros são múltiplos e suas produções devem ser adequadas às situações comunicativas em que estão inseridos. São formas constituídas por unidades linguísticas e, assim, percebidas pelos agentes produtores de linguagem.

Bronckart (2013), apoiado nessas perspectivas, compreende a definição de um gênero de texto a partir de relações que ocorrem em quatro níveis: o *contexto de produção* (aspectos objetivos, sociais, sociossubjetivos), em que se consideram os objetivos do texto, autor/destinatário e conteúdo temático; da *infraestrutura textual* que compreende os tipos de discurso, sequências e plano global; da *textualização*, composto pela coesão verbal, coesão nominal e conexão; e da *responsabilidade enunciativa*, que envolve modalização e vozes.

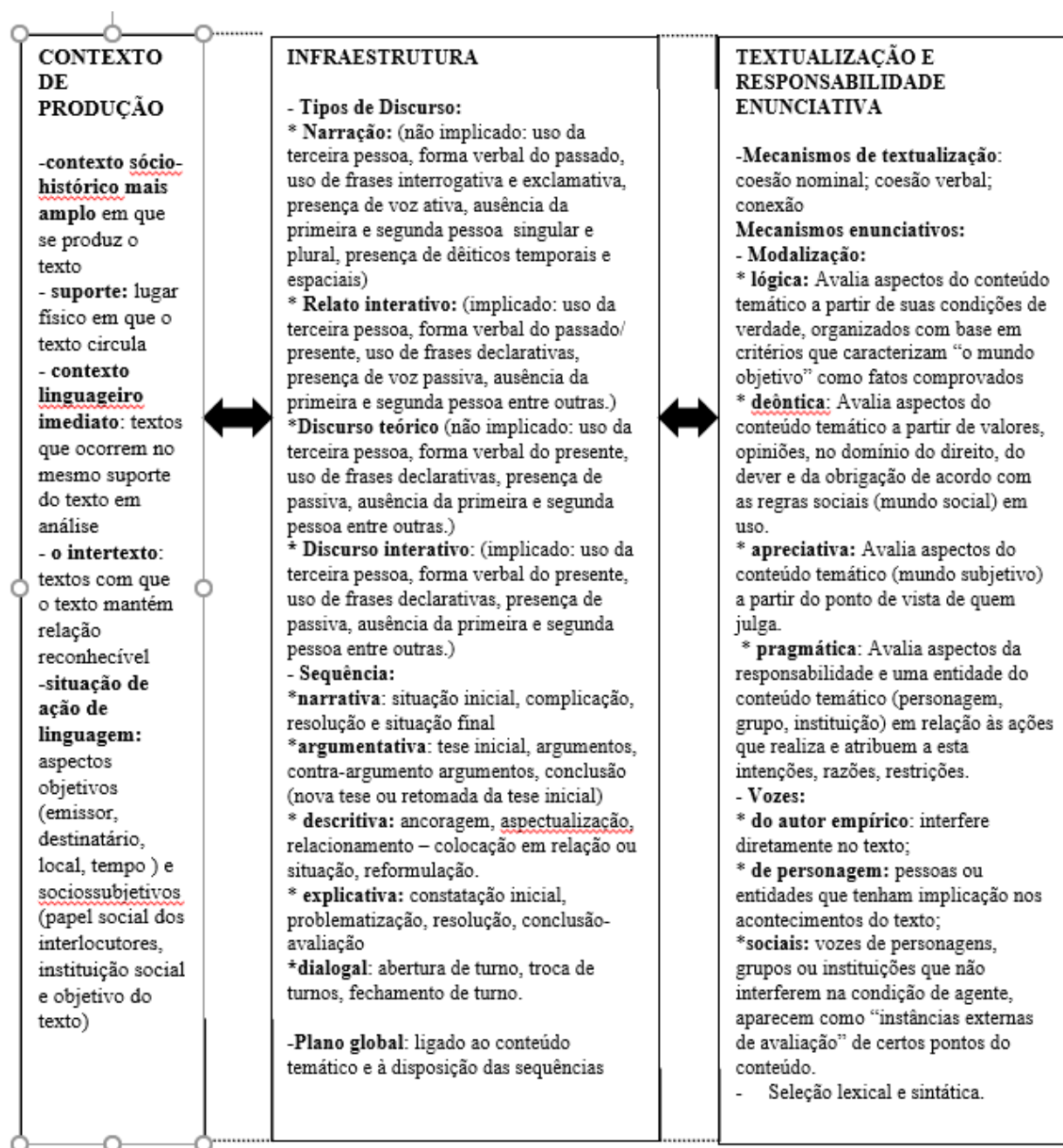
A concepção dessa “arquitetura” textual resulta em um quadro de análise (BRONCKART, 1999) que promove o reconhecimento das características de exemplares dos textos empíricos que levam à configuração do gênero. Todavia, precisamos destacar que houve acréscimos ao que foi apresentado inicialmente pelo autor na obra inaugural do ISD, com a inclusão de aspectos que são fruto das contribuições de Machado e Bronckart² (2009), Machado e Cristóvão (2009). Os aspectos acrescentados são o suporte de veiculação do texto e dos contextos linguageiros de produção, o imediato e o mais amplo, em que o texto circula. Também se soma ao quadro inicial o reconhecimento de forma mais sistematizada da seleção lexical e sintática empregada no texto.

Outra mudança verificada se relaciona ao contexto de produção que na primeira versão do quadro era considerado um aspecto externo ao texto. Em trabalhos mais recentes, Bronckart (2013) considera quatro níveis, sem a distinção entre interno e externo.

Com finalidade didática, apresentamos uma síntese sobre o quadro de análise de Bronckart:

² Machado e Bronckart (2009) incorporam ao quadro um nível para analisar textos provenientes da esfera profissional. Esse nível, conhecido como nível semântico ou nível referente à semiologia do agir, fornece aos pesquisadores categorias para investigar as implicações da linguagem no agir do trabalhador. Contudo, este nível não é utilizado para a construção de um MD.

Figura 1: Folhado textual



Fonte: elaborado pelas autoras com base no modelo de Bronckart (1999, 2013)

O quadro acima reproduz uma síntese dos aspectos que contribuem para o reconhecimento da configuração do gênero a partir de uma análise de textos empíricos. A última coluna do quadro mostra os dois últimos níveis no mesmo grupo. Isso se deve à ideia de que é a análise desses aspectos que resulta na coerência da produção verbal: coerência temática (mecanismos de textualização) e coerência interativa (mecanismos enunciativos), conforme Bronckart (2013).

Embora reconheça os aspectos do contexto de produção como parte integrante do texto, Bronckart (2017, p.48) considera que os textos devem ser analisados primeiramente pelas suas

características linguísticas internas e “que, só secundariamente, remetem às determinações sociais”. Isso não significa que seja dispensável a análise do contextual externo, mas demonstra que a configuração de um gênero decorre principalmente de suas propriedades linguísticas.

Dessa forma, compreender os gêneros demanda uma complexa mediação e regulação sobre as normas sociais que envolvem o agir comunicativo, integrando processos de *educação informal* (quando os adultos inserem os iniciantes “ao grupo nas redes dos pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas”), processo de *educação formal* (com dimensões didáticas e pedagógicas), e processo de *transação social* (desenvolvida por pessoas em situações cotidianas) (BRONCKART, 2008, p.114). De nossa parte, procuramos aqui explicitar como os gêneros podem ser interiorizados pelo processo de educação formal, voltando à ideia vigotskiana de que a linguagem é um instrumento e acrescentando a esta a noção proposta por Schneuwly (2004, p.75) de que os gêneros são “megainstrumento” que atuam no desenvolvimento humano.

Interessa-nos, portanto, neste artigo, reconhecer como o trabalho desenvolvido em sala de aula por meio de ferramentas de ensino pode ajudar o agente produtor de linguagem a mobilizar as diversas “representações de mundo” para a realização de uma ação de linguagem.

Gêneros de texto e o ensino de línguas

Ao adotar, neste trabalho, a perspectiva vigotskiana de que a linguagem precisa ser aprendida para “as transformações qualitativas” do ser humano, recorreremos a Dolz e Schneuwly (2004, p.45), pois eles mostram que, conforme Vigotiski, há duas concepções de aprendizagem: “*aprendizagem incidental*” (conseguida pela realização da ação, muitas vezes em ambiente familiar) e “*aprendizagem intencional*” (que requer consciência dos envolvidos e ocorre, frequentemente, nos meios institucionais por meio da atuação em uma “situação que visa a um efeito”).

Essa ideia remonta ao papel do ensino no desenvolvimento das práticas de linguagem que são adquiridas pela vivência em sociedade ao longo dos tempos. Essas práticas refletem e, ao mesmo tempo, favorecem a “interação social”, uma vez que permitem aos sujeitos estabelecerem comunicação entre si e também revelam “significações sociais” que são reconstituídas de forma progressiva pelas produções de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 51).

Partindo desses princípios, consideramos necessário que o ensino de linguagem seja sistemático para levar à progressão na produção de práticas orais e escritas. Isso quer dizer que parte desse processo deve concentrar especial atenção na busca de ferramentas de ensino que possam ser utilizadas em situações de aula.

Isso nos leva à proposta do Grupo da Didática de Línguas de Genebra que desenvolveu ferramentas didáticas com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das produções orais e escritas. Em especial, destacamos duas delas: a sequência didática (SD) e o modelo didático (MD).

Modelo didático: uma ferramenta para o ensino

Dado o caráter essencial da linguagem para o desenvolvimento humano, defendemos que, para compreender as práticas de linguagem, apropriadas no decorrer dos tempos, é necessária a sistematização de um conjunto de atividades com base em um gênero de texto oral ou escrito, as sequências didáticas (DOLZ et. al. 2004, p. 95). De acordo com De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático precede essa construção, funcionando justamente para apontar quais são os aspectos que precisam ser trabalhados para que o aprendiz possa dominar o gênero ensinado.

Para os autores, a modelização de um gênero colabora para o reconhecimento das “dimensões ensináveis do gênero”, possibilitando, com isso, evidenciar os “gêneros de referência” e para didatizar os gêneros trabalhados na escola.

O MD, enquanto dispositivo didático, é elaborado a partir de uma pesquisa sobre o que a literatura especializada na área aponta em relação ao gênero e, sobretudo, um levantamento detalhado das suas propriedades, considerando os níveis de análise do folhado de texto (conferir o quadro 1).

Essa ferramenta permite que seja possível estabelecer “um modelo teórico” dos modos de atuação e constituição “interna dos gêneros” (BRONCKART, 2006, p.193) para que se possa promover a aprendizagem das práticas de linguagem oral e escrita. Não se trata de uma “armadura” ou um modelo que deve ser seguido. Na verdade, a realização desse dispositivo demanda um conhecimento amplo sobre as possibilidades de configuração do gênero para que seja melhor definido como objeto de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004, p.82) afirmam que o modelo didático deve partir de três princípios: o da “legitimidade” (em relação aos conhecimentos teóricos desenvolvidos por especialistas); o de “pertinência” (em relação às capacidades dos aprendizes e aos objetivos escolares de aprendizagem); e, por fim, o de “solidarização” (transpor e integrar o conhecimento para atingir os objetivos propostos).

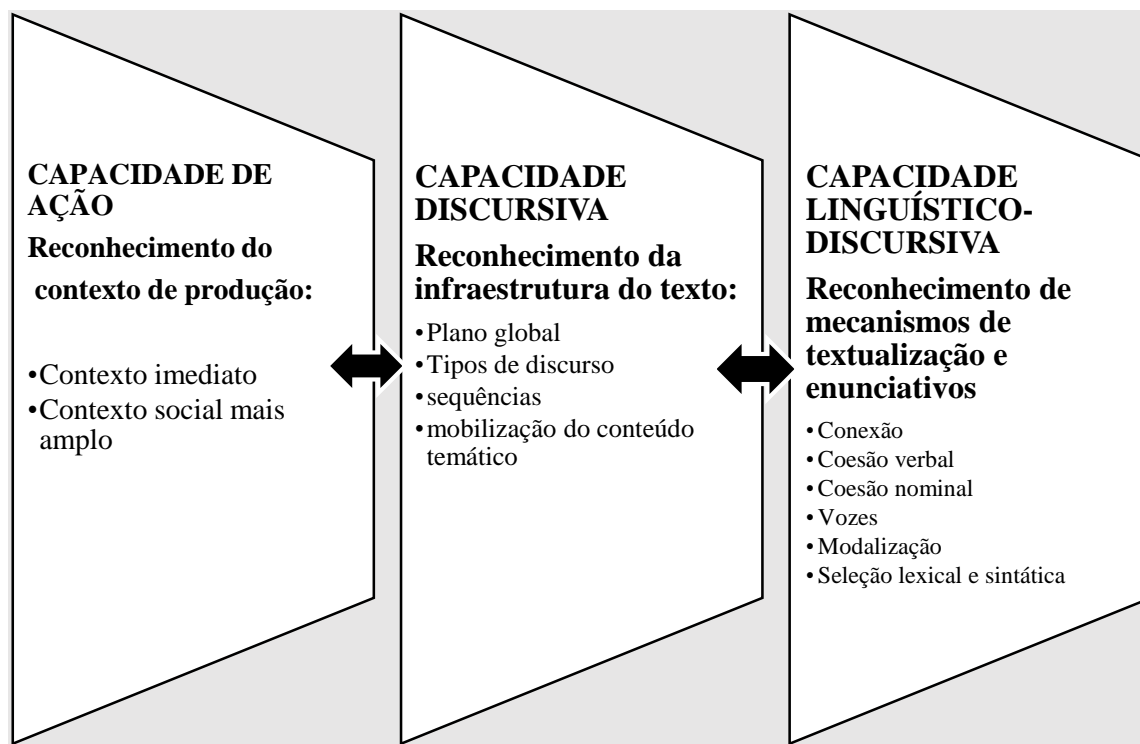
Essa perspectiva nos leva a reconhecer que os dispositivos didáticos precisam ser pensados para que os alunos possam desenvolver as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva), que são “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de

um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.52), em um movimento contínuo.

A identificação de como essas capacidades de linguagem podem ser mobilizadas exige que o professor tenha bem definidas as características do gênero, com base em aspectos contextuais, estruturais e linguísticos dos exemplares de referência. Por isso, o MD não pode ser apenas uma maneira de analisar o gênero, ele deve ter como norte as capacidades de linguagem para que se possa reconhecer as dimensões do gênero.

O desenvolvimento dessas capacidades, assumindo os pressupostos do grupo da Didática de Línguas de Genebra, está associado aos quatro níveis da arquitetura textual: nível do contexto de produção, da infraestrutura, da textualização e da responsabilidade enunciativa, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 2: Capacidades de linguagem e os níveis de análise textual



Fonte: Henrique (2019, p.60)

A figura acima mostra que não há hierarquia entre as capacidades de linguagem. A ideia é que a apropriação do gênero ocorre progressivamente a partir do conjunto de atividades que levará em conta as operações linguísticas e suas marcas que foram identificadas por meio do modelo didático.

A grande diversidade de gênero pode ser um ponto de dificuldade para a seleção do que será trabalhado em sala de aula. A escolha para ensinar parte de um estudo sistemático sobre o

agrupamento de gêneros, observando características predominantes. Esse agrupamento pode ajudar na organização e progressão dos currículos escolares, visto que o aprendiz poderá dominar um gênero e depois outro sucessivamente (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Somamos a isso ainda o fato de um mesmo gênero poder ser estudado em diferentes níveis de ensino. Para que não haja apenas repetição de um nível para o outro, são necessárias as sistematizações progressivas nos currículos.

Outra questão relevante em relação ao MD é o seu próprio processo de construção que contempla três etapas:

- estudo da visão dos especialistas com vistas a reconhecer o que a literatura já dispõe sobre o gênero;
- levantamento dos exemplares do gênero em situação social a partir das práticas comunicativas de referência;
- identificação do contexto de produção, da infraestrutura e dos mecanismos de textualização e responsabilidade enunciativa dos exemplares de texto.

Essas etapas norteiam a elaboração da ferramenta e, durante o processo, é possível que haja reconfiguração e adequação dos exemplares empíricos e idas e vindas à literatura acerca do gênero, observando que, segundo Machado e Cristóvão (2009), o levantamento de revisão da literatura “não” precisa ser somente advindo da perspectiva do ISD, uma vez que outras abordagens teóricas e metodológicas podem contribuir para o conhecimento do gênero. Assim, essas etapas, mesmo com uma estrutura pré-definida, não são restritivas.

O que é fundamental à elaboração do modelo didático é que ele precisa evidenciar aspectos concretos que permitam a “transposição didática”³ do gênero (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2014). Isto quer dizer que a partir de uma referência, ou seja, um modelo socialmente reconhecido, esse dispositivo precisa ser o ponto de partida para uma situação escolar, pois a ferramenta deve justamente oferecer informações sobre quais propriedades devem ser mobilizadas nas atividades que farão parte da sequência didática para desenvolver progressivamente as capacidades de linguagem.

Com a finalidade de validar a ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, apresentamos a construção de um modelo didático para o gênero relato pessoal.

³ Segundo Yves Chevallard, a transposição didática consiste no processo de transpor o conhecimento, enquanto ferramenta que deve ser colocada em prática, para alguma coisa que é objeto de ensino e de aprendizagem (CHEVALLARD, 2013).

O modelo didático do gênero relato pessoal

A primeira etapa de elaboração de um modelo didático, como mencionamos, é uma investigação do que apontam os estudos sobre o gênero, reconhecendo o que já existe para a compreensão deste.

Em relação ao relato pessoal, uma primeira aproximação nos fez acreditar ou ter a impressão de ser ele um gênero particularmente ligado à escola, ou seja, um gênero escolar e que fora dela teria outra configuração: diário íntimo, memória, autobiografia.

De acordo com Rojo (2000, p.9), existe um grupo de gêneros escolares que são aqueles que circulam no “interior” do ambiente escolar e outro grupo denominado pela autora de gêneros escolarizados que não são originários da seara escolar, mas que são tomados para o ensino. Contudo, um levantamento mais atento nos mostrou que o relato pessoal está presente em algumas coleções editoriais de literatura infanto-juvenil e também em situações em que o gênero é realizado para um diálogo próximo com um público leitor, diferentemente do que vemos em uma abordagem estritamente didática.

Em uma breve análise de materiais didáticos, verificamos que o relato pessoal é proposto em todos os anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e a sua nomeação é flutuante, uma vez que encontramos a denominação *relato*, *relato pessoal*, *relato de experiência vivida/pessoal* e *relato de memória*.

Um aspecto que merece destaque é o uso de exemplos de relato de personagem dentro de um romance adaptados para a sala de aula em materiais didáticos utilizados tanto em escolas públicas quanto em instituições privadas de ensino. Apesar de constituírem textos de relatos de narrador ou personagem, esses exemplares⁴ evidenciam duas dificuldades para o trabalho do professor com os alunos: a primeira é não constituir um modelo de referência do gênero e a segunda é dificultar a identificação da ordem tipológica do gênero.

Nesse sentido, o trecho do romance que comporta também o relato pessoal de um personagem remete na verdade a dois gêneros: o romance e o relato pessoal, que, neste caso, estão ligados ao domínio da cultura ficcional e à ordem tipológica do narrar. Nesse contexto, a capacidade de linguagem dominante é a da “mimese da ação através da criação da intriga no domínio do

⁴ Citamos dois exemplos: um trecho do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino (ANDRADE, A. M. G. de; COSTA, F.R. *Práticas de produção textual*: 5º ano. 9 ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2018. p.8) e outro trecho do livro *Conto com você: Antologia de contos para crianças* (PRADO, A.; HÜLLE, C. Projeto Prosa: Língua Portuguesa, 5º ano. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p.110-111).

verossímil” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.60). Porém, o relato pessoal diz respeito ao domínio da “documentação e memorização das ações humanas” e à tipologia do “relatar”, cuja capacidade de linguagem dominante é a da “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.60).

A dificuldade surge justamente pelo fato de os relatos de personagem constituírem parte de um texto ficcional e narrativo. As características contextuais, textuais e enunciativas não se configuram em um texto da ordem do relatar. Mesmo que os trechos sejam adaptados, não consistem em um modelo de referência do gênero por constituírem gêneros com domínios sociais, tipologias e capacidades dominantes distintas do relato pessoal.

Embora haja a necessidade de adaptação dos gêneros para a esfera escolar, essa apropriação do romance ou conto como relato pessoal pode conduzir tanto professores quanto alunos a erros de análise. Diante dessas dificuldades, empreendemos um levantamento⁵ não exaustivo para identificar as configurações dos parâmetros de linguagem do relato pessoal.

Encontramos trabalhos realizados em torno do relato de experiência vivida ou memória/retrato pessoal em diferentes situações de práticas de linguagem. Carvalho (2011) mostra a produção do gênero relato de experiência na modalidade oral com crianças da Educação Infantil e Almeida e Corrêa (2017) visam práticas de letramento literário com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Dantas (2015), Santos (2014), Aragão (2016), Ramos (2016) trabalham a produção de relato pessoal com alunos dos anos finais do Ensino fundamental, visando às práticas orais e escritas. Já Souza (2018) buscou reconhecer elementos linguísticos e discursivos que dão sustentação às práticas de escrita dos alunos, fazendo uso também de uma sequência didática voltada para o 1º ano do Ensino Médio. Enquanto Araújo (2009) analisa os relatos de experiência vivida produzidos por alunos do Ensino Médio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Verificamos que há trabalhos desenvolvidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, trata-se de um gênero com potencial para a realização de atividades em sala de aula.

Nesses trabalhos, embora existam propostas de atividades voltadas para a análise/produção do gênero, verificamos a mesma ausência: o levantamento das características do gênero a partir de exemplares. A caracterização é realizada por meio de uma análise composicional sem observação do texto empírico para fazer do gênero um objeto de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem. Esses estudos tomam como referência materiais didáticos já existentes sobre o gênero.

⁵ Pesquisa feita no Google Acadêmico e no catálogo de teses e dissertações da Capes em maio de 2019. Devido aos limites deste artigo, citamos apenas alguns trabalhos que representam a versatilidade do trabalho com o relato pessoal, pois abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio)

Um outro aspecto observado em relação às pesquisas realizadas a partir do relato pessoal é que não é apenas no Ensino Fundamental – Anos iniciais que o gênero é estudado. Os trabalhos são desenvolvidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Isso mostra que é um gênero com potencial para a realização de atividades em sala de aula.

Uma breve análise dos documentos que prescrevem o trabalho com o componente de Língua Portuguesa na Educação Básica (*Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Base Nacional Comum Curricular*) confirma essa potencialidade do relato pessoal para o desenvolvimento de capacidades de linguagens.

Consideramos que o relato pessoal pode ser um meio propício para a concretização das orientações contidas nesses documentos, pois a implicação do autor no texto e a narrativa de situações vivenciadas por ele, típicas desse gênero, contribuem para o desenvolvimento almejado para os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano).

Precisamos mencionar também que encontramos em ambientes virtuais várias páginas de cunho pedagógico sobre o gênero relato pessoal. Porém, apesar da existência desses materiais didáticos ou pedagógicos nos sites, as definições do gênero são insuficientes para sua caracterização e são também mais voltadas para o conteúdo temático mais frequente na produção do gênero. Além disso, os exemplares utilizados para demonstrar a realização do gênero são compostos por trechos de romance, conto ou trecho de uma canção.

Encontramos em ambientes virtuais (blogs, sites pessoais, redes sociais) relatos pessoais de novos escritores ou desconhecidos e também coleções de editoras que trazem o relato não como parte de outro gênero, mas como protagonista do suporte livro. Assim sendo, em nossa pesquisa, fora do ambiente escolar, foi identificada a ocorrência do gênero em principalmente três grupos:

- 1) *Livros de memórias*: obras direcionadas a relatar fatos que marcaram a vida (a infância, pessoas, lugares, situações) do escritor e/ou que influenciaram sua formação como escritor.

Quadro 1: Exemplares de livros com o gênero relato pessoal

	EXEMPLO	CONTEÚDO
1	<i>Coleção Memória e História</i> – Editada pela Companhia das Letrinhas. A coleção é composta por 10 obras: sete obras com relatos pessoais de autores/pessoas já conhecidas do grande público (Aa Miranda, Drauzio Varella, Tatiana Belinky, Pauline Alphen, Arthur Nestrovski, Luiz Schwarcz, Bernardo Kucinski).	- Coleção com pessoas conhecidas no mundo da literatura, dos esportes, das artes que relatam fatos da infância. - Coleção voltada para o público infanto-juvenil. - Obras ilustradas com fotos dos autores (acervo familiar e outras de lugares citados nas obras) e desenhos de ilustradores com a finalidade de representar a situação do próprio relato.
2	<i>Os Meninos Morenos</i> (Ziraldo)- Livro da Editora Melhoramentos.	Livro ilustrado com desenhos do próprio autor e com algumas fotos pessoais. Relata memórias da

		infância do autor cuja intenção é contar casos que marcaram suas memórias.
3	<i>Memórias de Menina</i> (Rachel de Queiroz) – Livro da Editora José Olympio ilustrado, conta situações, memórias da infância da autora.	Livro com referências às memórias de infância, aos lugares e fatos que marcaram a vida da autora.

Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho

2) *Em folhetos, prefácios/ posfácios e sites dos autores*: escritores conhecidos que tentam relatar o processo de escrita ou como os livros são produzidos.

Quadro 2: Exemplos de relato pessoal em suportes diversos⁶

	Exemplo	Conteúdo
1	<i>Pra você que me lê</i> , Lygia Bojunga	Inicia seus livros com um relato sobre o processo de criação.
2	<i>Pipas no céu de Pacaembu</i> ⁷ , Ricardo Azevedo	Possui um site pessoal e várias seções com relatos pessoais, divididos por temas (alguns já publicados em seus livros).
3	Livros: o mundo numa rede encantada ⁸ , Ana Maria Machado	Escreve um relato que foi publicado em um folheto para um evento.
4	Minha primeira professora ⁹ , Paulo Freire	Publicado na revista Nova Escola, em dezembro de 1994.

Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho

3) *Blogs/sites*: escritores não renomados, mas com experiência que visam a divulgar como fatos, pessoas e situações tiveram e têm relação com suas escolhas profissionais e de vida.

Quadro 3: Exemplos de relato pessoal em suportes em ambientes virtuais

	EXEMPLO	CONTEÚDO
1	Site <i>Recanto das Letras</i> (vários escritores)	Textos literários (vários gêneros)
2	Blog da Silvana Moreli https://silmoreli.blogspot.com/	Textos de vários gêneros (domínios literários, acadêmicos, familiar)

Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho

⁶ Precisamos salientar que não se trata de um levantamento cujo objetivo seja listar todos os exemplos, queremos apenas apontar a existência dos relatos em diferentes situações

⁷ AZEVEDO, R. *Pipas no céu de Pacaembu*. In: Notas bibliográficas. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Pipas-no-ceu-do-pacaembu.pdf> Acesso em 22 out. 2018.

⁸ MACHADO, A. M. *Livros: o mundo numa rede encantada*. Disponível em: https://www.fnli.org.br/site/images/documentos/mensagem_dili_ana_maria_machado.pdf Acesso em 22 out. 2018.

⁹ PINTO, M. P. *Relato Pessoal e suas características*. *Portal do Professor*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55292> Acesso em 22 out. 2018.

Essa busca nos permite afirmar que o relato pessoal, um gênero do grupo do relatar, além de aparecer em coleções didáticas para o Ensino Fundamental Anos iniciais também é encontrado em coletâneas de memórias de autores já consagrados e também compondo parte de livros que relatam fatos marcantes da vida deles ou o processo de escrita. Já o relato pessoal de novos escritores ou pouco conhecidos, que buscam compartilhar suas experiências com seus leitores, aparece principalmente em ambientes virtuais. Há ainda a possibilidade desse gênero poder se somar a outros, como relato de autores no prefácio de um livro. Precisamos ressaltar que essa pesquisa indicou que não se trata de um gênero escolar, mas de um gênero escolarizado cuja transposição didática se mostra necessária para o seu domínio.

Nesse sentido, há uma demanda por um estudo que evidencie as características linguísticas, textuais e enunciativas do relato pessoal, uma vez que verificamos que há necessidade de identificar um modelo de referência para depois realizar a transposição didática do gênero.

A seleção dos exemplares do relato pessoal

Depois de um levantamento sobre a materialização do relato pessoal, dentre os suportes citados nos quadros acima, optamos por 10 exemplares escritos em livros. Escolhemos textos do primeiro grupo, pois foram publicados por escritores conhecidos do público.

Como o relato pessoal pode ser realizado na modalidade oral e escrita, neste artigo, caracterizamos os o gênero que se materializa na modalidade escrita da língua portuguesa. Para isso, apresentamos o quadro abaixo que mostra os gêneros utilizados para a realização do MD.

Assim, no quadro abaixo apresentamos os gêneros utilizados para a realização do MD.

Quadro 4: Exemplares de relato pessoal utilizados para o MD

EXEMPLAR	TÍTULO EXEMPLAR/AUTOR	DO	OBRA/SUPORTE/DATA
1	O vô Mauricio e os livros / Arthur Nestrovski		<i>Histórias de Avô e Avó</i> , Livro da Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 1998
2	A mesa dos sonhos e a parede dos desafios/ Luiz Schwarcz		<i>Minha vida de Goleiro</i> , Livro da Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 1999
3	Os balões/Drauzio Varella		<i>Nas ruas do Brás</i> , Livro da Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 2000
4	Aniversário/ Rachel de Queiroz		<i>Memórias de Menina</i> , Livro, José Olympio, 2002.
5	É pau, é pedra/ Pauline Alphen		<i>Do outro lado do Atlântico</i> , Livro da Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 2003.
6	Rua Itacolomi (ou Itacolomy) / Tatiana Belinky		<i>17 é top!</i> Livro da Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 2005
7	Trecho de <i>Os Meninos Morenos</i> (p.36) / Ziraldo		<i>Os Meninos Morenos</i> , Livro, Melhoramentos, 2005
8	Apresentação / Daniel Mundukuru		<i>Catando Piolhos, contando história</i> , Livro, Brinque-Book, 2006.

9	Para lá e para cá/ Ana Miranda	<i>Flor do Cerrado: Brasília</i> , Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 2012.
10	A descoberta dos livros/ B. Kucinski	<i>Imigrantes e Mascates</i> , Livro da Coleção Memória e História, Companhia das Letrinhas, 2016.

Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho

A partir da seleção dos exemplares para o MD, passamos a identificar as principais características do gênero com base nos quatro níveis apontados por Bronckart (2013).

O relato pessoal: a caracterização do gênero

Recuperando informações anteriores, uma primeira questão a ser discutida é a própria forma como o gênero é conhecido. Nos materiais didáticos investigados e em estudos acadêmicos, encontramos as variações: *relato de experiência*, *relato de experiência vivida* ou *relato de memória*. As variações do nome, contudo, não evidenciaram diferenças em relação à caracterização do trabalho com o gênero. Uma possível explicação para a denominação “relato pessoal” ou relato/relato de experiência em materiais didáticos é a questão de seu público alvo. Isto porque os materiais são feitos para crianças do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Nesses casos, as memórias, em geral, são de acontecimentos passados, mas em um tempo não tão distante. Assim, como não encontramos diferenças, consideramos que relato pessoal corresponde ao relato de memória.

Ao buscar informações sobre o gênero, deparamo-nos com a definição de relato ancorada nos dicionários que aponta para duas acepções: “1 ato ou efeito de relatar; relação; 2. Exposição escrita ou oral sobre um acontecimento; narração, descrição informação” (HOUAISS ELETRÔNICO). Já em uma perspectiva histórica, com base no *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (1986, p.673), o termo é apresentado como “‘relação, descrição, notícia’ 1899. Do lat. *relātus* || **relatAR** XV || **relãtor** XVI, Do lat. Relator-oris **relatório** XVI. **RELAÇÃO**” (destaques da obra).

Os dois dicionários mostram que a origem da palavra faz referência ao relato como uma ação ligada à narração de acontecimentos e informações. Costa (2012, p. 202) também define o relato como “narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido”, utilizando a forma verbal do pretérito perfeito ou presente histórico. Essa caracterização nos ajuda a entender um dos motivos pelo qual o gênero é, em muitos momentos, equivocadamente considerado como pertencente ao eixo do narrar.

Assim, a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p.58-59) propõe que os agrupamentos de gêneros atendam a três critérios i) “correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino”, ii) assumam determinadas “distinções tipológicas” que sejam presentes em materiais e propostas curriculares e iii) apresentem uma certa homogeneidade em relação às “capacidades de linguagem dominantes implicadas” na apropriação dos gêneros, comportam cinco grupos de gênero: o do narrar, o do relatar, o do argumentar, o do expor e o do descrever ações.

Como ressaltamos, o relato (relato de experiência vivida), nesta classificação, faz parte do grupo de gênero do relatar, que, por sua vez, abriga o “relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, *curriculum vitae*, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.60). Esses gêneros frequentemente documentam acontecimentos, episódios passados da vida, mas não estão ligados à ficção. Nessa perspectiva, o agrupamento apresentado pelos autores comporta cinco grupos de gênero: o do narrar, o do relatar, o do argumentar, o do expor e o do descrever ações.

A predominância de sequências narrativas não significa necessariamente que o gênero pertença à ordem do narrar. Segundo Bronckart (1999), as sequências podem conter fases e serem identificadas nos segmentos, porém é comum que estejam em constante diálogo com outras sequências. Dificilmente encontramos textos homogêneos em relação ao encaixamento dos segmentos. Por isso, não podemos classificar a tipologia apenas pelas sequências que “eventualmente” surgem nos textos.

A diferença entre os gêneros do grupo do narrar está diretamente relacionada ao fato de ser uma narrativa realista, de representação da realidade, daquilo que o autor se lembra ou tem documentos.

Nossa investigação sobre o gênero contribuiu para identificar parte de suas características e o ponto de partida para o processo de transposição didática do objeto a ser ensinado. Contudo, não é suficiente para indicar quais elementos linguísticos e textuais devem ser incorporados durante as atividades voltadas para as práticas de escrita do relato pessoal. Diante disso, partimos para a extração das propriedades dos textos empíricos selecionados na primeira etapa do modelo didático.

O primeiro nível de análise é o contexto de produção, que está ligado à capacidade de ação, ou seja, reconhecer os aspectos que envolvem a situação de linguagem, favorecendo tanto o produtor quanto o leitor a mobilizar as características objetivas, sociais e socio subjetivas do gênero de texto. Para facilitar a identificação dessas características do contexto de produção, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 5: Capacidade de ação mobilizada na produção do relato pessoal

ASPECTOS NORTEADORES	CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS NOS EXEMPLARES
Modalidade do gênero: oral ou escrita	Modalidade escrita
Esfera em que circula/meio de circulação	Circula na esfera literária (livros)
Emissor/papel social	Autores de textos literários, jornalistas, escritores, editores.
Destinatário/papel social	Crianças leitoras em idade escolar
Objetivo do texto	Relatar fatos marcantes na vida dos escritores.
Conteúdo temático	Fatos – mudanças da família, mudança de casas, momentos em família, vizinhanças, amigos, lugares. Fatos que marcaram a vida do autor e contribuíram para a constituição do sujeito adulto, principalmente que ajudaram na formação do leitor/escritor.
Suporte	Livro de literatura- infanto-juvenil

Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho

Em relação à *capacidade de ação*, verificamos que o destinatário dos exemplares selecionados para este trabalho é composto pelo público infantil. São livros ilustrados para crianças. Mesmo escritos por adultos, os autores contam histórias de seu passado, e as escolhas dos elementos visuais (ilustrações, fotos, cores) consistem em um primeiro aspecto para chamar a atenção do público alvo. Os livros voltados para leitores infanto-juvenis têm no aspecto visual uma de suas maiores marcas.

Um outro elemento característico dos exemplares em análise é que, por fazerem parte de um livro, existem relatos que seguem uma ordem que não é necessariamente cronológica. Em alguns exemplares, os autores fazem uma espécie de prefácio cuja função é explicar para o leitor a ideia do livro e a sequência estabelecida pelos autores. Enquanto em outros, o primeiro relato serve justamente para explicar ao leitor a ideia central e a estrutura do livro (EXEMPLARES 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10). Há ainda um exemplar (7) em que não há nenhum tipo de informação sobre a ordem ou ideia que originou a obra.

A infraestrutura está associada ao reconhecimento dos elementos que são mobilizados pela *capacidade discursiva* no segundo nível de análise de textos (BRONCKART, 2013), isto é, ao tipo de discurso, ao plano global e às sequências empregadas. A identificação desses aspectos nos exemplares é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 6: Capacidade discursiva mobilizada na produção do relato pessoal

ASPECTOS NORTEADORES	CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS NOS EXEMPLARES	TRECHOS DOS EXEMPLARES
----------------------	--	------------------------

<p>Características do tipo de discurso (NARRAR ou EXPOR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predomínio do mundo do <i>narrar realista</i>, relato dos acontecimentos vividos; - Predomínio do <i>discurso relato interativo</i> (emprego da primeira pessoa do singular e do plural, emprego do pretérito e de dêiticos); - Presença de vários trechos de <i>narração</i> (emprego de terceira pessoa, formas verbais do pretérito); <p>Também existem trechos do <i>discurso interativo</i> (pronomes de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural - implicação do autor-, uso de dêiticos; uso de frases interrogativas, exclamativas e imperativo).</p>	<p>- <i>Nesse dia</i>, <u>meu avô</u> levou algo especial. Era um pacote pequeno, em formato de retângulo. <u>Achei</u> que fosse algum jogo. <u>Rasguei</u> o papel de qualquer jeito, para ver logo o que era. E <u>fiquei</u> com cara de bobo e <u>dei</u> um sorriso amarelo. <u>Disse</u> um ‘obrigado’ meio chocho, fingindo que tinha gostado. <u>Era</u> um livro. (EXEMPLAR 1)</p> <p>- Mas quando <u>nos</u> mudamos para <u>lá</u>, foi para a casa mais modesta de toda a rua. (EXEMPLAR 6).</p> <p>O dia seguinte na estação de trem não foi fácil. A cada soldado que via <u>ela repetia</u> baixinho: Maria, meu nome é Maria, até que um ouviu-a balbuciar e perguntou: o que você disse? <u>Ela ficou</u> muda. Qual é seu nome? Silêncio. Sua mãe vendo o perigo, falou sem perder tempo: Maria, o que é isso, responda ao guarda, não ouviu? Olhando para o chão, com a voz embargada de medo e dúvida, <u>ela finalmente falou</u>: maria, esse é meu nome, maria, e esses são os meus pais. (EXEMPLAR 2).</p> <p>Já pensou se <u>você</u> andasse por <u>ai</u> dizendo “bonjour, çava?” Quando encontrasse alguém e “ouhlala” quando se machucasse? Que tal se declarasse “je t’aime” em vez de “eu te amo”, se gritasse “but” na hora do gol, se cantasse “alonzanfan” no lugar de “uvirundum”? Já imaginou se chamasse bolo de “gâteau”, gato de “chat” e chá de “thé”? [...] (EXEMPLAR 5).</p>
<p>Configuração do texto e plano global</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Texto em prosa; - Predomina uso de seções, com títulos. - Uso de fotos do acervo pessoal dos autores e de ilustrações de cenas relatadas; - Predominância de sequências narrativas, associadas ao uso de sequências descritivas, dialogais e explicativas; 	<p><i>Situação inicial (orientação):</i> Um dia, uma galinha desaparecida lá pelos fundos do quintal surgiu ao pé da cozinha com uma bela ninhada. Havia pintinhos de todos os tipos, e entre eles, um mais forte, mais esperto[...]</p> <p><i>Complicação:</i> Meu irmão, porém, chamou-se dono do pintinho e resolveu que ele ia ser um galo de briga. Decidiu criá-lo como quem cria um cãozinho.</p> <p><i>Ações:</i> <u>Algum tempo depois</u>, nós estávamos indo para a escola, eu na frente, com meus amigos que eram mais velhos que ele, quando percebi que meu irmão se atrasava. Olhei para trás para ver o que estava acontecendo e</p> <p><i>Resolução:</i> lá estava ele mandando seu franguinho voltar pra casa, bravo como quem zanga com um ensinado. E o franguinho, que o vinha seguindo, voltou, dócil.</p> <p><i>Desfecho/situação final:</i> Meu irmão juntou-se a nós, explicando: “Ele queria ir para a escola com gente”.?”(EXEMPLAR 7).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

No tocante à *capacidade discursiva*, observamos que para a configuração do gênero há necessidade de que o escritor se implique no texto. São encontradas marcas de primeira e segunda pessoa, indicando o predomínio do discurso relato interativo. Encontramos trechos dos outros tipos de discurso também, principalmente narração, quando o autor se distancia do discurso e conta fatos de sua família ou da sociedade como um todo. O discurso teórico é raramente mobilizado.

Associado ao discurso predominante, o plano global mais recorrente é de um texto que relata uma situação. Em geral, temos uma situação que dá origem ao fato e depois algo que introduz um acontecimento inesperado (uma mudança de casa, uma data especial, uma viagem, um presente, um fato inusitado entre outros) e como isso afetou a vida do autor do relato. Alguns relatos apresentam um desfecho específico, em outros a situação é deixada sem conclusão.

O plano global do relato pode ser iniciado com um comentário sobre uma situação geral (EXEMPLAR 4, 9), mas a maioria dos exemplares começa com a citação de um comentário pessoal, com implicação do autor ou do próprio destinatário (EXEMPLAR 5). Depois há inserção da complicação, acontecimentos novos que causam curiosidade ou surpresa no leitor e da resolução (o que aconteceu). O desfecho não foi encontrado em todos os relatos, apenas nos exemplares 1, 2, 4 e 7. Nos exemplares que não são relatos pessoais de um evento específico, o desfecho não é apresentado. Por vezes, a situação final demonstra que há uma continuação (caso dos exemplares 5 e 9). Já outros exemplares apresentam uma ação (complicação) como o próprio fim ou situação final do relato (EXEMPLAR 3). Assim sendo, o desfecho com uma solução não é uma característica presente em todos os exemplares do gênero, conforme o trecho abaixo nos mostra:

-Engraçado, quando você pisa com o pé esquerdo a água fica vermelha...
Um caco de vidro tinha feito um corte fundo na planta do meu pé, sem eu sentir. Tudo por causa da correria com os olhos fixos no céu (EXEMPLAR 3)

Pela análise dos exemplares, verificamos que o plano global está bastante associado à sequência narrativa predominante no gênero, com intercalação das fases: *situação inicial* (exposição ou orientação); *complicação* (desencadeamento); *ações* (acontecimentos); *resolução* (clímax); *situação final* (novo estado de equilíbrio).

Em relação à *capacidade linguístico-discursiva*, contemplando aspectos relacionados aos terceiro e quarto níveis de análise de texto de Bronckart (2013), a análise dos exemplares nos levou à elaboração do quadro a seguir.

Quadro 7: Capacidade linguístico-discursiva mobilizada na produção do relato pessoal

ASPECTOS NORTEADORES	CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS NOS EXEMPLARES	TRECHOS DOS EXEMPLARES
Coesão (retomadas)	- Uso de: Elipses, repetição, nominalizações, hiperônimos, nomes genéricos; - Uso de anáfora.	[..] o vô Maurício e a vô Luísa iam jantar conosco todas as quartas-feiras. Sempre Θ levavam presentes (elipse) Era um <u>livro</u> [...] O nome do <u>livro</u> era <i>Jim e a bicicleta</i> (repetição) Aquela altura eu já sabia <i>ler</i> , mas nunca tinha <i>lido</i> uma história grande (EXEMPLAR 1)

		<u>Meu irmão</u> , porém, proclamou-se dono do pintinho e resolveu que <u>ele</u> ia ser um galo de briga. Decidiu criá- <u>lo</u> como quem cria um cãozinho. (EXEMPLAR 7)
Coesão verbal	- Uso predominante de verbos de ação e formas do passado (pretérito perfeito e imperfeito, formas compostas do passado).	<u>Subi</u> no mezanino, <u>deitei</u> numas almofadas gostosas que minha mãe <u>tinha feito</u> , <u>deixei</u> uma caixinha de língua-de-gato aberta ao meu lado e <u>comecei</u> a leitura (EXEMPLAR 1)
Escolha lexical e sintática	- Emprego de vocabulário simples, substantivos concretos; - Uso abundante de adjetivos afetivos (diminutivo); - Uso de pontuação convencional: pontos, vírgulas; - Uso de parágrafos; - Uso de aspas para indicar discurso direto.	A <u>capa branca</u> trazia o desenho de um menino com uma <u>bicicleta</u> daquelas bem antigas, que têm <u>a roda da frente enorme</u> a de trás <u>pequenininha</u> (EXEMPLAR 1). Disse um “obrigado” meio chocho [...] (EXEMPLAR 1).
Tom do texto	- Emprego de um tom familiar e descontraído.	<u>Achei papai um herói</u> , construir uma cidade de verdade não devia <u>ser nada fácil</u> . Eu imaginava que ele ia construir sozinho. (EXEMPLAR 9).
Variedade linguística empregada	- Emprego da norma padrão, com alternância de expressões coloquiais.	Olhando o rosto dos jogadores, eu <u>os dispunha</u> na mesa, e depois do apito inicial, que eu mesmo dava, assumia suas identidades do goleiro ao ponta-esquerda – <u>eu era o time todo</u> : do adversário, juiz e, o mais importante, o locutor que narrava cada lance com a emoção de um fanático torcedor.[...] A mesa deixou de ser minha, foi invadida por uma <u>máquina de costura horrorosa</u> , [...] (EXEMPLAR2).
Expressões conotativas	- Uso de expressões conotativas, para dar uma ideia de concretude ao texto e também um tom artístico: metáfora; hipérbole, comparação.	[...] Contou que as ondas eram <u>enooormes</u> , ondas de mais três metros de alturas, lá em Capo..., tinha nomes difíceis, lá Pocacabana, e que o truque era mergulhar embaixo, “ <u>furar</u> ” isso se chama. E fazia assim com a cabeça, mergulhando na cama do quarto, e <u>era como se caíssem gostas</u> no tapete do apartamento de Metz, fronteira com a Alemanha. (EXEMPLAR 5).
Vozes apresentadas no texto	- Predomínio da <i>voz do autor</i> ; - Inserção da <i>voz de personagens</i> (familiares e pessoas próximas) por meio do discurso direto (uso de aspas e verbos do dizer) e discurso indireto; - Inserção da <i>voz social</i> , com uso de aspas, ou seja, voz de representação de grupos.	Minha mãe ficou muito animada com essa viagem” - [...] Contou que as ondas eram enormes. (discurso indireto) “Bom para o calorão do Brasil, você vai ver”, disse minha mãe, (discurso direto) (EXEMPLAR 5). Nós éramos os habitantes <u>mais “pobres”</u> da rua Itacolomi, os únicos que moram em casa alugada [...]. Mas nós nos sentíamos tudo, menos pobres (coisa que, aliás, nunca fomos[...]) (EXEMPLAR 6). (<i>As pessoas da rua consideram a família pobre</i>)

Tipos de conectivo (conexão)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de organizadores textuais para introduzir o balizamento das fases de uma sequência; - Emprego de conectivo que apresenta a ideia de causa e consequência; <ul style="list-style-type: none"> - Uso de organizadores espaciais e temporais para indicar a progressão dos acontecimentos no texto. 	<p><u>Quando</u> me entendi por gente, <u>lá pelos cinco anos de idade</u> meu irmão estava com dez e tinha seus próprios amigos. Vivia na rua e não me dava bola.</p> <p><u>E</u> minha irmã mais nova tinha acabado de nascer. <u>Ou seja</u>, quando ela, <u>por sua vez</u>, virou gente eu já estava com dez anos. <u>De modo que</u> passei a maior parte da infância comigo mesmo. Não era de todo ruim <u>porque</u> não tinha irmão mais velho para mandar em mim e nem irmãzinha mais nova para me azucrinar (EXEMPLAR 10).</p> <p>Mamãe deixava que, no aniversário cada criança fizesse o programa a seu gosto, para o dia inteiro. <u>Então</u>, a gente escolhia, por exemplo, de manhã sair para passear a cavalo ou ir tirar retrato no lambe-lambe. <u>Depois</u>, podia ser um piquenique debaixo de árvores, levando galinha cheia, sorvete e bolo (EXEMPLAR 4).</p>
Modalização	-Emprego predominante da Modalização apreciativa.	<p>Ao contrário do meu irmão [...], eu <u>era tímido</u> e <u>bem-comportado</u> (EXEMPLAR 10).</p> <p>Papai era um homem <u>elegante</u>, que gostava de coisas <u>boas</u> e <u>bonitas</u>. Ele gostava disso, enquanto mamãe – que também fora filha de gente rica – <u>não dava</u> a <u>menor importância</u> para essas “burguesices” de papai. (EXEMPLAR 6).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

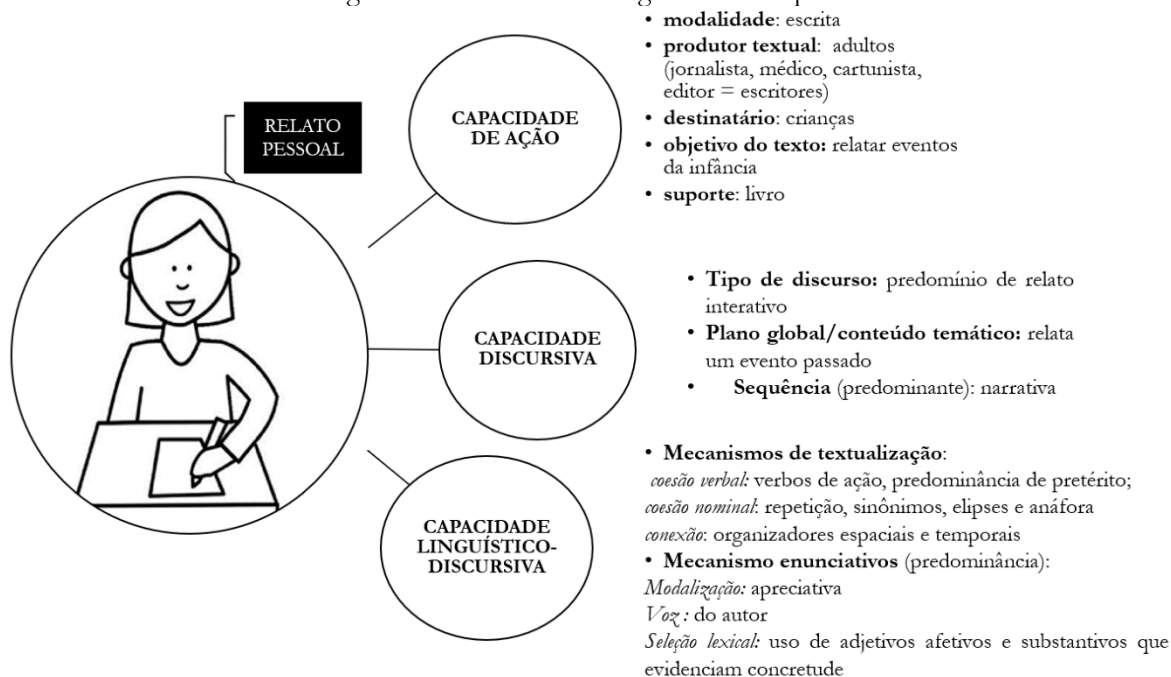
Quanto aos aspectos relacionados à *capacidade linguístico-discursiva*, existem pontos que merecem a atenção para a caracterização do gênero.

Ao analisar os mecanismos de coesão nominal¹⁰, observamos o uso insistente de repetição, hiperônimos, sinônimos e elipses. As formas verbais são empregadas no pretérito (perfeito e imperfeito), ou seja, verbos típicos do ato de narrar. Já a conexão é garantida pelo alto emprego de organizadores espaciais e temporais que indicam a passagem do tempo e também a mudança de fase de uma sequência, indicando ao leitor a sucessão dos acontecimentos.

Outro aspecto relevante é o uso de palavras avaliativas (adjetivos, advérbios e substantivos) em um tom familiar e o uso abundante de palavras que demonstram o posicionamento por parte do agente-produtor, evidenciando a voz do autor e a modalização apreciativa. O emprego de palavras avaliativas serve para demonstrar os julgamentos do autor, identificando uma escrita particular ou uma “escrita de si”. O relato pessoal revela o emprego de uma voz que avalia os acontecimentos como “bons ou ruins” a partir do ponto de vista do próprio autor do texto. Com base nas características identificadas pelo MD, sintetizamos a configuração do gênero relato pessoal da seguinte na figura abaixo.

¹⁰ Conforme terminologia utilizada para caracterizar o gênero por Bronckart (1999), apresentada na segunda seção deste trabalho (ver figura 1). A coesão nominal consiste na ligação, substituição e retomada textual que é realizada por aqueles elementos que não são verbos.

Figura 3: Características do gênero relato pessoal



Fonte: elaborado pelas autoras¹¹.

Em um processo de “engenharia didática”, nos termos de De Pietro e Schneuwly, (2014), o modelo didático pode revelar as principais formas que caracterizam um gênero. Por isso, consideramos que com a elaboração da ferramenta o professor poderá realizar atividades que permitam ao aluno, durante a produção do texto, se apropriar das características do relato pessoal.

A identificação das propriedades possibilita que docente auxilie o aluno a identificar elementos específicos da configuração do gênero. Além disso, o modelo didático precisa articular os parâmetros de linguagem levando em conta os diferentes níveis de aprendizagem dos aprendizes (DE PIETRO E SCHNEUWLY, 2014). As sequências didáticas que sucedem ao MD devem elaborar os módulos considerando o amadurecimento crescente do aprendiz. Assim, as SD serão mais complexas e profundas a partir das etapas de ensino.

Considerações finais

¹¹ Imagem disponível gratuitamente em <https://pixabay.com/pt/vectors/estudante-menina-pessoas-escola-148612/>
 Acesso em: 21/05/2019

Afirmamos nas considerações teóricas que o modelo didático não é apenas um molde para análise do gênero, mas uma ferramenta para a identificação de suas propriedades. O MD oferece subsídios para a construção de outra ferramenta: a sequência didática cujo objetivo é organizar o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de possibilitar ao aluno o domínio dessas características, a produção de um gênero e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Essa perspectiva transforma o gênero em um “megainstrumento” para o desenvolvimento humano, pois favorece que os produtores possam agir por meio da linguagem. As práticas de linguagem situadas são referência para a produção de textos dos alunos e, por isso, as atividades precisam reconhecer as propriedades presentes nos gêneros de texto.

Acreditamos que o modelo didático nos ajuda a identificar parâmetros para a elaboração de tarefas e atividades de escrita que serão realizadas em sala de aula, observando o desenvolvimento progressivo do aprendiz quanto ao gênero a ser dominado.

No caso específico do relato pessoal, a pesquisa indica que o gênero circula socialmente em livros, folhetos e também em ambiente virtual. Encontramos exemplares escritos por autores renomados e por iniciantes que buscavam dialogar diretamente com seus leitores a partir da “escrita de si”, ou seja, tornar público acontecimentos marcantes da própria vida dos autores. Os exemplares utilizados no modelo didático tinham como característica a revelação para o leitor de memórias da infância no processo de formação do autor (agente produtor de linguagem).

A análise dos exemplares também mostrou que o texto se organiza em torno de sequências narrativas, com a predominância de formas verbais de pretérito, o uso de dêiticos, de organizadores espaciais e temporais para localizar o leitor no tempo e espaço. Além disso, esses elementos têm a função de integrar os segmentos que atuam na articulação das partes do texto.

O estudo dos textos empíricos revelou ainda que o tipo de discurso empregado (relato interativo) é caracterizado justamente pelo emprego da primeira pessoa do singular e, às vezes, do plural para indicar implicação do autor com a situação. Esse dado está relacionado à mobilização da voz do autor e conseqüentemente da modalização apreciativa, que justamente está ligada ao julgamento do autor em relação aos acontecimentos do texto, que, por sua vez, se associa ao emprego de adjetivos e substantivos com valor avaliativo, demonstrando afeto, contentamento e descontentamento de quem os usa.

Pela riqueza linguística do relato pessoal, verificamos que é um gênero válido para o trabalho em sala de aula, pois ele permite mostrar aos alunos a possibilidade de escrever sobre si e ao mesmo tempo servir de inspiração para outros. A análise dos exemplares também aponta que o gênero pode ajudar no processo de formação do leitor/escritor, já que em vários exemplares

observamos uma relação estreita entre as leituras realizadas desde a infância até a constituição do leitor/escritor adulto.

Por fim, verificamos que a construção do MD demonstra sua validade para o conhecimento das características que constituem o relato pessoal. As etapas de elaboração da ferramenta mostram que a identificação das propriedades é fundamental para a configuração de um modelo de referência do gênero e daquilo que poderá ser evidenciado pelo conjunto de atividades que serão propostas nas aulas de produção do texto.

Referências

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. 3 ed. Paris: Armand Colin, 2015.
- ALMEIDA, A. C. de; CORRÊA, H. T. Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108-130, maio/ago, 2017
- ARAGÃO, A. D. *Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, SE.
- ARAÚJO, P.F.R.de. *O gerenciamento das vozes enunciativas no gênero fátia de vida da ordem do relatar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- AZEVEDO, R. Pipas no céu de Pacaembu. In: Notas bibliográficas. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Pipas-no-ceu-do-pacaembu.pdf> Acesso em 22 out. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.
- BRONCKART, J-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. Tradução Ana Maria de Mattos Guimarães. In: BRONCKART, J-P; BULEÁ-BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Organização Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 37-50.
- BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Tradução Lídia Stutz In: BUENO, L. LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.85-107.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CARVALHO, M. J.L. de. *Gênero relato de experiência vivida: um olhar sobre estratégias cognitivas e discursiva em aquisição de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2011. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução Cleonice Puggian. *Revista Educação, Ciências e Matemática*. v.3, n.2, 2013.

COSTA, S. R. *Dicionários de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2 ed. Nova Fronteira, 1986.

DANTAS, S.A. *Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal*. 2015. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, MG.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E.L (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.51-81.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p.41-70.

DOLZ, J. et. al. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HENRIQUE, M. A. B. (2019). *Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica*. 389 f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE), São José do Rio Preto, SP.

HOUAISS. *Dicionário online Houaiss*. 6 maio. 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1> Acesso em 6 mar. 2019.

MACHADO, A. M. Livros: o mundo numa rede encantada. Disponível em: https://www.fnli.org.br/site/images/documentos/mensagem_dili_ana_maria_machado.pdf Acesso em 22 out. 2018.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: _____. *Linguagem e educação: o Trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: _____. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais*. Organização Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MORELI, S. Primeiros passos rumo às letras. *Recanto das Letras*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/prosapoetica/4844823>. Acesso em 22 out. 2018.

PINTO, M. P. Relato Pessoal e suas características. *Portal do Professor*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55292> Acesso em 22 out. 2018.

RAMOS, A. M. *Relato pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia*. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS.

ROJO, R. H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2000, Florianópolis, SC, Brasil. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, SC: UFSC/ABRALIN, v. CD-ROM.

SANTOS, M. L. B. dos. *O gênero textual relato de experiência: aspectos da competência linguístico-discursiva do aluno da EJA em produção de textos escritos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p.21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p.71-91.

SOUZA, R.H.M. *Escrita e práticas interlocutivas na sala aula: aspectos discursivos na produção de artigo de opinião e de relato de memória*. 2018. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Recebido em: 17/1/2020

Aprovado em: 9/3/2020